

Beichel, Johann J.

## **Zur Differenz von Berufswissen und Berufstüchtigkeit. Konsequenzen für Lehrerbildung und Lehrerbeurteilung**

Rekus, Jürgen [Hrsg.]: *Sachlichkeit als Argument. Der Beitrag der Allgemeinen Pädagogik zur Lehrerbildung*. Frankfurt, M. : Lang 2014, S. 99-119. - (Grundfragen der Pädagogik; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Beichel, Johann J.: Zur Differenz von Berufswissen und Berufstüchtigkeit. Konsequenzen für Lehrerbildung und Lehrerbeurteilung - In: Rekus, Jürgen [Hrsg.]: *Sachlichkeit als Argument. Der Beitrag der Allgemeinen Pädagogik zur Lehrerbildung*. Frankfurt, M. : Lang 2014, S. 99-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128495 - DOI: 10.25656/01:12849

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128495>

<https://doi.org/10.25656/01:12849>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**PETER LANG**

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Jürgen Rekus (Hrsg.)

## Sachlichkeit als Argument

Der Beitrag der Allgemeinen Pädagogik zur Lehrerbildung



PETER LANG  
EDITION

Aktuelle Lehrerbildungskonzepte legen den Akzent zunehmend auf personale Kompetenzen und relativieren damit die Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes für die Gestaltung von Unterricht. Durchsetzungsvermögen und strategisches Handeln sollen das fehlende sachliche Argument kompensieren. Demgegenüber kann die Allgemeine Pädagogik zeigen, dass es im Unterricht nicht um die Durchsetzung einer Sache, sondern um ihren Geltungsanspruch geht. Diesen prüfen zu lernen ist Gegenstand des Unterrichts. Dieser grundlegende Zusammenhang wird von den Autoren des Bandes unter verschiedenen Aspekten entfaltet. Damit wollen sie zugleich an Jürgen-Eckardt Pleines erinnern, der die philosophische Fundierung der Lehrerbildung immer wieder angemahnt hat.

Jürgen Rekus war Lehrer an verschiedenen Schulen und ist seit vielen Jahren Hochschullehrer. Er leitet das Institut für Allgemeine Pädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT).

## Sachlichkeit als Argument

# GRUNDFRAGEN DER PÄDAGOGIK

Studien – Texte – Entwürfe

Herausgegeben von Jürgen Rekus

Band 18

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review  
der vorliegenden Publikation*

Die Qualität der in dieser Reihe  
erscheinenden Arbeiten wird  
vor der Publikation durch den  
Herausgeber der Reihe geprüft.

*Notes on the quality assurance and peer  
review of this publication*

Prior to publication,  
the quality of the work  
published in this series is reviewed  
by the editor of the series.

Jürgen Rekus (Hrsg.)

# Sachlichkeit als Argument

Der Beitrag der Allgemeinen Pädagogik zur Lehrerbildung



PETER LANG  
EDITION

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,  
säurefreiem Papier.

ISSN 1619-246X  
ISBN 978-3-631-65366-1 (Print)  
E-ISBN 978-3-653-04569-7 (E-Book)  
DOI 10.3726/978-3-653-04569-7

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Frankfurt am Main 2014  
Alle Rechte vorbehalten.  
Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·  
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Dieses Buch erscheint in der Peter Lang Edition  
und wurde vor Erscheinen peer reviewed.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

# **Zur Differenz von Berufswissen und Berufstüchtigkeit. Konsequenzen für Lehrerbildung und Lehrerbeurteilung**

*Johann J. Beichel*

## **1. Zu den personalen Qualitäten der Lehrperson**

Zum Auftakt folgt eine provokante Eingangsthese, die zwar dem Expertenparadigma der Lehrerkognitions- und Wissensanwendungsforschung entstammt (vgl. Bromme, Krampen, Kolbe et al.), sich aber anlässt, wie die banale Version einer unspezifischen Alltagstheorie:

- Erfahrene Lehrpersonen (Experten) handeln unterrichtlich und erzieherisch oft angemessen, vernünftig und erfolgreich ohne ein verfügbares spezifisches Theoriewissen diesbezüglich.
- BerufsanfängerInnen im Lehramt (Novizen) verfügen in der Regel über ein profundes Berufswissen, scheitern aber bisweilen im unterrichtlichen oder erzieherischen Handeln.

Kann man somit auf ein pädagogisches Talent schließen, das sich als quasi Unterrichtskunst der Lehrer(aus)bildung entzieht, oder dürfen wir von Kognitionen nur bedingt auf gelingendes Handeln schließen?

Aktuelle Befunde der pädagogischen und der oben genannten psychologischen Forschungsgebiete geben Auskunft über den Zusammenhang von Wissen, Können und Wollen, von Rationalität, Emotionalität und Moralität (Berufsethos) der Lehrperson sowie der rhetorisch-kommunikativen Dimension des Lehrerhandelns. Bevor man sich jenen Erkenntnissen vertiefend zuwendet, bedarf es einiger Begriffserklärungen zur Verständigung darüber, wovon gleich die Rede sein soll. Für eine vorläufige Topologie des professionellen Lehrerwissens bietet sich folgende Differenzierung an:

- 1.) fachliches Wissen, sportpraktisches Können, künstlerische Exzellenz
- 2.) pädagogisches Wissen
- 3.) curriculares Wissen
- 4.) fachspezifisches pädagogisch-didaktisch-methodisches Wissen



- 5.) Philosophie des Unterrichts, der Erziehung und des Schulfaches
- 6.) berufsmoralische Einstellungen / Werthaltungen (vgl. Beichel 1999, S. 197).

Interessant für geisteswissenschaftliches Denken und Argumentieren ist bereits an dieser Stelle, dass selbst überwiegend empirisch-deskriptiv orientierte Psychologen in der Lehrerkognitionsforschung mit den Unterscheidungen 5.) und 6.) nicht nur bewertende Perspektiven auf unterrichtliche Inhalte und Schüler bezogen zulassen, sondern diese explizit auch einfordern (vgl. e.g. Bromme 1997, S. 196).

Der Weg vom Berufswissen zum Können, vom Novizen zum Experten soll nachfolgend erörtert werden, denn darin liegt der Schlüssel zur Begründung der generellen Fragestellung.

## **2. Berufseignung versus Berufstüchtigkeit**

Greift man vorab den Begriff der „Berufstüchtigkeit“ auf, so ist dieser nach geisteswissenschaftlichem Anspruch konsequent von der Berufseignung zu unterscheiden. Zunächst aber ist zu klären, dass sich berufliche Eignung zur beruflichen Tüchtigkeit – beides bezogen auf den Lehrerberuf – verhält wie competence zu performance im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch, sinngemäß wie dispositive Fähigkeiten zu Bereitschaften des Handelns, wie statische zu energetischen Qualitäten.

Ersteres beschreibt schwerpunktmäßig eine Eingangsvoraussetzung als Ausstattung, als intellektuelle oder rationale Prädisposition, zweites im Prozesscharakter u.a. auch die Anstrengungsbereitschaft und das Durchhaltevermögen (Max Scheler; „Drangenergien“), ausgewiesen als berufsmoralische Einstellung; ersteres als „Wissen“ und „Können“, zweites als das erforderliche „Wollen“.

In einem Beitrag zur normativen Philosophie der Erziehungsziele hat Wolfgang Brezinka das „Persönlichkeitsideal Tüchtigkeit“ umfassend definiert (1987). Dabei interessiert vorrangig seine Bedeutungsanalyse des Begriffes „Tüchtigkeit“ (vgl. ebd., S. 12 ff.), weniger sein normativer Bewertungsversuch im Rahmen seiner gesinnungsethisch verfassten pädagogischen Persontheorie (vgl. ebd., S. 76ff.).

„Tüchtigkeit ist die durch eigene Anstrengung erworbene, von der Gemeinschaft positiv bewertete, relativ dauerhafte Eigenschaft eines Menschen, bestimmten Erfordernissen voll und ganz genügen zu können“ (ebd., S. 53).

Neben den beiden o.g. Begriffen begegnen wir in diesem Kontext noch dem Begriff der „Berufstauglichkeit“ (vgl. Oelkers 1996, S. 37). Letzterer soll

vollinhaltlich jenem der Berufstüchtigkeit gleichgesetzt werden, er ist lediglich strenger in seinem semantischen Gewicht.

Berufseignung ist Hauptgegenstand der vorwiegend empirisch-deskriptiven Berufseignungsdiagnostik im angestammten Fachgebiet der Psychologischen Diagnostik (vgl. Handbuch der Psychologie, Göttingen 1971). Dieses Fachgebiet bemüht sich, „Zusammenhänge zwischen menschlichen Merkmalen und beruflichem Erfolg zu entdecken und Methoden zu entwickeln, um beides zu messen und zueinander in Beziehung zu setzen“ (Schuler 1996, S. 5).

Die nachfolgende Begriffstabelle sollte dazu geeignet sein, speziell für den Lehrerberuf die komplexerer Berufstüchtigkeit in Abgrenzung zur Berufseignung zu verdeutlichen, zumal jenseits von Wissen, Verstehen und Können ebenso bedeutsame Aspekte wie ästhetisch-sittliche Verantwortung, Fürsorge-bereitschaft, Empathiefähigkeit und Bindungsbereitschaft, auch Kontakt-interessen und Diskursivität, Respekt und Glaubwürdigkeit als personale Qualitäten relevant werden.

Hinzu kommen intrinsische Antriebsenergien, die einerseits in den Evaluationskategorien der Berufseignung nicht auffindbar, andererseits aber als unverzichtbar und geradezu konstitutiv für unterrichtlich wie erzieherisch erfolgreiches Lehrerhandeln anerkannt sind.

Dass Kompetenzen einerseits und Bereitschaften andererseits, die Dispositionen und das operative Handeln evaluationstheoretisch in zwei unterschiedlichen Denkkulturen, nämlich in der deskriptiven Psychologie einerseits und in der normativen Ethik andererseits zu Hause sind, erschwert zunächst die Verständigung, kann aber auch als Ansporn und Herausforderung gesehen werden. Auch hier gilt: Die Wissenschaft unterscheidet, die Politik entscheidet! So betrachtet geht es zunächst um Denkhilfen und nicht um praxistaugliche Beurteilungskriterien.

Nachfolgend wird das Modell einer methodologischen Systematik der Evaluationskategorien zur Berufseignung und Berufstüchtigkeit der Lehrperson vorgestellt:

**BERUFSEIGNUNG**  
**-competence-**

**BERUF SWISSEN+VER STEHEN+KÖNNEN**

→ **Rationalität:**

u.a.: Geistige Beweglichkeit, logisches Denkvermögen, Beobachtungs- und Reflexionsvermögen, Reaktionsgewandtheit, diagnostische Kompetenz (Sensitivität), Medienkompetenz, Methodenkompetenz, Leitungskompetenz, Offenheit für Erfahrungen, Auffassungsgabe, Wahrhaftigkeit (Wissensorientierung) Implizites und explizites Handlungs- und Erfahrungswissen etc.

→ **Rhetorische Kompetenzen:** Verbale, vokale und nonverbale Ausdrucksfähigkeiten

**normative Schwelle:**     ↑                   **deskriptiv, objektiv messbar** (PSYCHOLOGIE)

---

**normative Schwelle:**     ↓                   **präskriptiv, normativ, subjektiv und intersubjektiv erfahbar**  
(PÄDAGOGISCHE PERSONOLOGIE / ETHIK ANTHROPOLOGIE)

**BERUFSTÜCHTIGKEIT**  
**-performance-**

**BERUF SWISSEN + VERSTEHEN + KÖNNEN**  
**+WERTEN + HANDELN + WOLLEN**  
**+ANTRIEBSENERGIEN + BEREITSCHAFTEN**

→ **Ästhetik:**                                   **WAHRNEHMUNG, URTEILSKRAFT**

u.a.: Ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit und -bereitschaft,  
Genussfähigkeit und -bereitschaft,  
Ästhetische Urteilsfähigkeit und -bereitschaft, etc.

→ **Moralität:**                                   **EINSTELLUNGEN/HALTUNGEN, BERUFSETHOS**

u.a.: Werturteilsfähigkeit und -bereitschaft, Normentscheidungsfähigkeit und -bereitschaft, Achtung, Respekt, Sorge, Glaubwürdigkeit,  
Verantwortungswahrnehmungskompetenz und -bereitschaft, etc.

→ **Emotionalität:**                           **EMPATHIE, EMPFINDUNGEN, GEFÜHLE**

u.a.: Empathiefähigkeit und -bereitschaft, Begeisterungsfähigkeit,  
emotionale Disposition und Stabilität, Erfolgszuversicht, Humor etc.

**ANTRIEBSENERGIEN:**

u.a.: Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Interesse, Mut,  
Motivation, Neugier, Leidenschaft, etc.

→ **Rhetorik / Kommunikation:** **VERSTÄNDIGUNG**

u.a.: Sprachgebundene Kommunikations- und Dialogbereitschaft,  
Extravertiertheit, Kontaktinteresse, Diskursivität, Geselligkeit, etc.

Die Pädagogik verfolgt schon länger das grundsätzliche Anliegen, die sogenannten „exakten“ Wissenschaften mit den Geisteswissenschaften zu versöhnen, denn im unterrichtlichen Postulat der „Schülerorientierung“ im Sinne lebensrelevanten Anwendungswissens geht es um den Brückenschlag von Unterrichtsinhalten in wissenschaftlicher Richtigkeit und empirischer Wahrheit zu Sinn- und Wertungsfragen der Schüler. Dabei interessiert die Handlungsrelevanz als humane Orientierung, als handelnde Vernunft, die dem Wissen, Erkennen, Verstehen und Werten folgt. So gesehen, muss die Wissenschaft aus unterrichtlicher Sicht gar nicht nach Natur- und Geisteswissenschaften unterschieden werden, denn für beide Wissenschaftszweige und Denkrichtungen gilt, „dass sie für den Unterricht erst pädagogisch interpretiert werden müssen“ (Wächter 1998, S. 41).

Friedrich Maier wendet diese Einsicht folgendermaßen: „Unsere Welt trägt es heute nicht mehr, in eine naturwissenschaftlich-technische und in eine human-geisteswissenschaftliche zerrissen zu sein. [...] Diese Dichotomie ist es, die heute die Gehirne der jungen Menschen zerreißt, sie verunsichert, sie ängstlich macht, die letztlich in ihnen das nicht aufkommen lässt, was alle nachwachsenden Generationen brauchen: Optimismus“.

Und weiter: „Die philosophia naturalis muss vielleicht da und dort auch einmal die Marter eines ungestillten Erkenntnisdranges aushalten können, die philosophia intellectualis darf nicht immer bei den Musen bleiben“ (Maier 1996, S. 20 ff.).

Diese Erwartungen zielen auf die gegenseitige Offenheit der Lehrpersonen für die Beiträge der jeweils anderen Disziplin, weil Unterrichtsinhalte aus beiden Denktraditionen immer pädagogisch interpretiert werden müssen. Und so darf auch die Lehrperson nicht einseitig bei empirischen Wahrheiten, aber auch nicht einseitig bei Normativität und Subjektivität verharren. Somit ist die erweiterte Wissenschaftsorientierung und -verpflichtung zu konkretisieren:

Sachliche Richtigkeit und Wahrheit fundieren den ersten Schritt, entsprechend der fachwissenschaftlichen und der fachpraktisch-künstlerischen Professionalität der Lehrpersonen. Deren reproduktives Wissen und analytisches Denken ist um die schöpferische Dimension erweitert zu erfassen.

Die theoretische oder denkende Erfahrung der Natur und Welt ist um den Aspekt vernünftigen Wollens und Handelns zu ergänzen, und zwar im Sinne einer theoretischen und praktischen Bildung, die dem Pädagogen aufgibt, beide unvernünftig getrennten Denktraditionen um der unterrichtlichen und erzieherischen Ziele willen wieder zu versöhnen.

### **3. Von der Persönlichkeitstheorie zur personalen Evaluationsforschung in anthropologischer Betrachtungsweise**

Der zweite Weg, deskriptives und normatives Denken anzunähern ist ein evaluationspezifischer: Die Suche nach personalen Qualitäten oder Defiziten der professionellen Lehrperson im Ansinnen einer Beurteilung muss sich künftig reflektierend im Fachgebiet der Pädagogischen Evaluationsforschung ereignen, und zwar vom Stammgebiet der geisteswissenschaftlich orientierten Allgemeinen Pädagogik ausgehend, um sich dann der Nahtstelle zu den Persönlichkeitstheorien der Differenziellen Psychologie anzunähern.

Diese vorsichtige Annäherung, auch als interdisziplinäre Öffnung verstanden, wird erforderlich und vernünftig sein, weil man Normativität nur im Rahmen pädagogischer Paradigmen begreifen und verhandeln kann, andererseits aber intern nicht über jene erforderlichen analytischen, systematischen und terminologischen Erkenntnisse verfügt, welche die komplexen Persönlichkeitssysteme der Lehrpersonen beschreiben und verstehen lassen.

Die sogenannte „Lehrerpersönlichkeitsromantik“ der frühen 80er Jahre – vornehmlich bayerischer Provenienz – führt deutlich vor Augen, wie hilflos und wenig zielorientiert ansonsten ernstzunehmende Forscher und Autoren aneinander vorbei argumentieren, wenn es an gemeinsamer Terminologie und Systematik mangelt.

So beeindruckend und erhellend auch einzelne Studien zur Lehrperson sein mögen (z.B. Härle 1980), von aufbauender oder fortschreitender Erkenntnis kann so wenig die Rede sein wie von praktischer und handlungsleitender Relevanz. Diesem Dilemma versuchen wir mittels der konsequenten Bemühung zu entgehen, pädagogisches Denken per Fensterblick in das benachbarte Fachgebiet der Differenziellen Psychologie und Persönlichkeitsforschung anzureichern. In diesem Kontext findet eine Verständigung darüber statt, wie interindividuelle Variationen von Erleben, Handeln und Verhalten zu definieren seien, und zwar auf der Basis eines psychologischen Persönlichkeitsbegriffs, der in Anlehnung an Allport (1970) und Pekrun (1996) folgendermaßen verstanden werden müsse:

- als einzigartige Struktur abstrahierbarer, relativ konstanter Wesenszüge (traits)
- als ein komplexes Produkt biologischer Ausstattung und kultureller Formung des kognitiven Stils und des geistigen Tastens
- als ein bei jedem Menschen einzigartiges, relativ stabiles und den Zeitablauf überdauerndes Verhaltenskorrelat
- als Gesamtsystem aller Personmerkmale, die durch relative Zeitstabilität und interindividuelle Variation gekennzeichnet sind.

Bereits in dieser Selektion von älteren und aktuelleren Definitionsversuchen verdeutlichen sich nach anthropologischer Betrachtungsweise mangelnde Trennschärfe eines an sich vorsätzlich empirisch-deskriptiven Forschungszweiges (Psychologie) zu Aspekten der Menschenbildforschung, die nur geisteswissenschaftlich zu meistern wären. Und so erkennt Gordon W. Allport bereits 1970 die Grenzen seiner angestammten Fachdisziplin im Hinblick auf eine nur bedingte Tauglichkeit vergleichender Untersuchungen, indem er „organischen Untersuchungen“ den Vorzug gibt:

„Die meisten Untersuchungen der Persönlichkeit gehen vergleichend vor; sie benützen Hilfsmittel der differenziellen Psychologie. Und diese Hilfsmittel sind wertvoll. Die Gefahr ist nur, dass sie dazu führen, die Persönlichkeit so zu zergliedern, dass jedes Fragment zu entsprechenden Fragmenten anderer Menschen in Beziehung gesetzt wird und nicht zu dem persönlichen System, in das es eingebettet ist“ (Allport 1970, S. 564).

Auch Reinhard Pekrun postuliert in seiner Geschichte von Differenzieller Psychologie und Persönlichkeitspsychologie (1996) „normative Einordnungen“ und die „philosophische Reflexion“ psychologischer Erkenntnisse und Forschungsergebnisse (vgl. Pekrun 1996, S. 118 ff.).

Nun soll nicht versucht werden, das Rad der Zeit zurückzudrehen, indem man den für vorliegendes Ansinnen einem empirischen Purismus verhafteten Persönlichkeitsbegriff der Psychologie wieder in die klassische aber überwundene Charakterologie (Klages, Lersch, Arnold et al.) überführt. Aber eine neue, kleine „anthropologische Wende“ (G.W. Allport) darf und sollte sich in der Tat vollziehen.

„Entschlossen, ohne die Seele fertig zu werden, hielten sich die Psychologen von spekulativen Lehrmeinungen der Theologie und Philosophie fern. Leider verfielen sie gleichzeitig in die ziemlich erbärmliche Gewohnheit, alle metaphysischen Auffassungen, mit denen sie nicht arbeiten wollten, als ipso facto bedeutungslos erklären.

Es wäre viel klüger einzuräumen, dass die metaphysische Einheit eine Eigenschaft der Persönlichkeit sein kann, und doch daran festzuhalten, dass sie ein ganz anderes Problem ist, als die empirische Einheit, die in das Arbeitsgebiet der Psychologie fällt“ (Allport in Revers 1960, S. 427).

Gerade aber der normativen und konstitutionsbezogenen Konnotationen des Charakterbegriffes wegen hat nach der Auffassung Reinhard Pekruns die anglo-amerikanische Psychologie – und in deren Schlepptau die deutschsprachige – den Charakterbegriff ersetzt durch einen Persönlichkeitsbegriff, der aber auf einen klareren und eindeutigeren Personbegriff zu reduzieren ist.

Auch in den großen persönlichkeits-theoretischen Monographien im Fachgebiet der Psychologie von a) L.A. Pervin (1993), b) K.A. Schneewind (1992) oder c) Sader/ Weber (1996) stößt man auf „philosophisches Verlangen,“ und zwar:

in a) – „Alle Persönlichkeitstheorien basieren auf einem philosophischen Menschenbild“ (S. 28),

in b) – „Die Persönlichkeitspsychologie bedarf einer anthropologischen Fundierung“ (Bd. II, S. 315),

in c) – „Die Forderung nach Wertfreiheit ist aus mehreren Gründen unsinnig“ (S. 36).

Bereits 1975 beschwört Wilhelm Arnold in seinem Standardwerk „Person-Charakter-Persönlichkeit“ (4. Aufl.) wörtlich: „Wenn es in der Pädagogik heißt: Sittlichkeit ist eine spezifisch menschliche Existenzform, so muss in der Psychologie die personale Grundlage für diese Existenzform systematisch mit berücksichtigt werden [...], und die Psychologie muss, wenn sie nicht lebensfremd sich betätigen will, die Normen der Sittlichkeit in ihre Anliegen mit einbeziehen“ (Arnold 1975, S. 403 ff.). Soweit zur Öffnung, Offenheit und Annäherung der Psychologie nach der Überwindung des rigorosen werturteilsfreien Dogmatismus im empirischen Purismus.

Demgegenüber gestaltet es sich weitaus schwieriger, in pädagogischen Arbeiten, „psychologisches Verlangen“ auszumachen, zumal wenn man den Blick von Schülerprobanden hin auf Lehrkräfte lenkt. Dass man sich von der „Lehrerpersönlichkeits-Romantik“ verabschieden sollte, wurde bereits ausgeführt. Somit entsteht ein theoretisches und argumentatorisches Vakuum, welches mit der interdisziplinär Ausschau haltenden pädagogischen Evaluationstheorie als einem explizit auch präskriptiv-normativen Forschungsgebiet zu füllen beabsichtigt wird. Man liegt damit insofern im wissenschaftstheoretischen Trend, als mit dem Niedergang des orthodoxen Behaviorismus (vgl. Pekrun 1996, S. 108) im Kontext der Entwicklung oder Renaissance humanistischer Psychologiekonzepte und -theorien in den USA und im deutschsprachigen Raum zunehmend philosophisch-anthropologisch orientiertes Denken Platz greift.

Somit ließe sich eine moderne Persontheorie begründen und legitimieren, die mit der Analytik, Systematik, Kasuistik und Terminologie der Differenziellen Psychologie den Versuch unternimmt, bildungs- und erziehungsphilosophische Phänomene einschließlich des allgemeinen und spezifischen Handelns der Lehrpersonen reflektierend mit zu erfassen.

Vorwürfe hinsichtlich einerseits zu konstatierender Empirie- oder andererseits Normativitätsdefizite sind nicht sonderlich hilfreich. Allerdings zeigen sich gewisse und für vorliegende Überlegungen auch belastende Unverträglichkeiten, wenn man in geisteswissenschaftlicher Verpflichtung eine „humanistische Lehrperson“, auch deren „Sollen“ und „Wollen“ in den Blick nimmt, die geprägt ist und geprägt sein soll von den Wesensmerkmalen der Echtheit, Sorge, Empathiefähigkeit, Berechenbarkeit etc., und man sich dann mit Theorien beschäftigt, die nur den deskriptiven Bereich empirischer Wirklichkeiten widerspiegeln.

Das pädagogische Modell zur Berufseignung und Berufstüchtigkeit der in der Erziehung wirkenden und Verantwortung tragenden Lehrpersonen zielt auf die Verpflichtung der Betroffenen, über ihr Handeln und Entscheiden Rechenschaft abzulegen; ein Postulat, das nur auf der Grundlage eines Konzeptes vom Menschen, eines Menschenbildes erfolgen kann.

„Die ethische Reflexion des Pädagogen ist somit eo ipso eine anthropologische Reflexion. Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich auch, so gut ich kann, selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt“ (Loch 1994, S. 149).

Der originelle „Sokratische Eid“, den Hartmut von Hentig empfiehlt, den Lehrernachwuchs bei der Einstellung in den Schuldienst sprechen zu lassen, verdeutlicht, wie komplex und schwierig zu erfassen personale Qualitäten und Qualitätsansprüche sind – hier als Ausdruck eines Selbstkonzeptes und einer Selbstevaluation (vgl. v. Hentig 1994, S. 259).

Und sogleich drängt es dazu, typologisch zu denken, weil Forscher explizit und Laienbeobachter implizit immer und rasch nach systematischer Ordnung verlangen, auch mit dem Risiko latenter Übergeneralisierungen. Einsichtig ist dabei, dass jedwedes Evaluationshandeln einer systematischen Ordnung unabdingbar bedarf, und zwar auf der deskriptiven Seite, um Gegebenes geordnet zu erfassen, auf der präskriptiven Seite, um Gewünschtes geordnet und übersichtlich zu entwerfen. Im Verlauf dieser Entwürfe entstehen im allgemeinen Menschenbilder, im speziellen „Lehrerbilder“ oder „Lehrerleitbilder“, wie entschieden wurde zu formulieren, weil Leit-Bilder eine sowohl kritisch-analytische, eine bestätigende als auch eine visionär-konstruktive Funktion und Bedeutung haben können.

Insbesondere für den Entwurf idealtypischer Lehrerleitbilder, die eigenschaftsfaktorielle wie auch handlungsspezifische Dimensionen umfassen, bedarf es nicht nur der pädagogischen Visionen, wie derartige Eigenschaften verknüpft mit vernünftigem Handeln zu erfassen und zu benennen sind, sondern auch einer analytischen Methodologie und Terminologie, die man aus psychologischer Perspektive auch als Diagnostik begreifen kann.

Ein werturteilsfreier deskriptiver Zugang hat sich für die Evaluationsforschung und Prüfungspraxis als nicht hinreichend erwiesen, weil er implizite normative Leitbilder auf Seiten der Evaluatoren unberücksichtigt lässt und darüber hinaus eben jene Entwürfe und Erwartungen, die der Berufstüchtigkeitsprognostik zu Grunde liegen, nicht hervorbringen kann.

Gleichermaßen überfordert ist ein rein anthropologischer Zugang, weil er auf die bedeutsamen Erkenntnisse der Persönlichkeitsforschung im Fachgebiet der Psychologie verzichten muss. So sollen in diesem evaluationstheoretischen



Denken beide erkenntnistheoretischen Modelle einander angenähert werden, um sie psychologischerseits präskriptiv und anthropologischerseits deskriptiv anzureichern. Dass dafür nicht beabsichtigt ist, eine neue Pädagogische Anthropologie oder Anthropologische Pädagogik zu entwerfen, oder Denktraditionen diesbezüglich wieder aufleben zu lassen, wurde von Jürgen-Eckardt Pleines erkannt und ausgeführt (vgl. Pleines 1973; 1976 u. 1994).

Eine anthropologische Betrachtungsweise, die Normativität nicht nur zulässt, sondern diese zur Effizienzsteigerung einer verantwortbaren Evaluationspraxis geradezu unabdingbar macht, soll die pädagogische Argumentation genauso wie die konsultierte differenzialpsychologische Betrachtungsweise im interdisziplinären Bemühen begleiten und qualifizieren helfen.

#### **4. Faktorenanalytische Anleihen und idiographische Perspektiven – Implizite Persönlichkeitstheorien und ihre evaluationsspezifischen Chancen**

Zunächst ist noch kurz zu klären, weshalb das „interdisziplinäre Fenster“ ausgerechnet zum Konzept der Persönlichkeitswesenszüge und zu faktorenanalytischen Modellen geöffnet wurde. Für diese Entscheidung sprechen mehrere Gründe:

Auf der bereits erwähnten Suche nach Systematik und Struktur für die eigene Vorstellung von Person und Persönlichkeit, dabei von der wissenschaftlichen Heimat der Pädagogik ausgehend, ist das Studium der Spranger'schen Lebensformen sehr wohl dazu geeignet, Strukturelemente der Lehrperson zu denken als Grundlage für eine Verständigung über personale Qualitäten im Lehramt. Seine „Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit“ eröffnet Einblicke insbesondere dort, wo er den „komplexen Typus des Erziehers“ umreißt. Im Bemühen um eine Aktualisierung dieser „Person-Forschung“ Sprangers stößt man allerdings auf ein ziemliches Vakuum ab den Sechzigern, wenn man ausschließlich in der geisteswissenschaftlichen Denktradition bleibt. Mit anderen Worten: Was folgte nach Spranger? Vergeblich kämpfen Arnold u.a. für den Erhalt und eine gleichberechtigte Koexistenz sowohl der naturwissenschaftlich-werturteilsfreien als auch der geisteswissenschaftlich-humanistischen Psychologie. Kaum hatte die empirisch-deskriptive Psychologie im Positivismusstreit obsiegt, schon bedauern ihre Anhänger die mangelnde anthropologische Fundierung der Persönlichkeitspsychologie (vgl. Schneewind 1992, S. 15 ff.).

Innerhalb allgemeiner Persönlichkeitstheorien und Forschungsmodellen muss das Konzept der Persönlichkeitswesenszüge (traits) vorrangig vor anderen, z.B. kognitiven (e.g. G.A. Kelly), phänomenologischen (e.g. C. Rogers), psychodynamischen

(e.g. S. Freud), lerntheoretischen (e.g. Watson, Pawlow, Skinner), sozial-kognitiven (e.g. Bandura, Mischel) etc. deshalb interessieren, weil es als idiographisches Erkenntnismodell auch die Einbeziehung und Berücksichtigung z.B. von Wertvorstellungen einer Person, von motivationalen Aspekten, von Drangenergien und dem „Wollen“ überhaupt zulässt.

Mit diesem idiographischen Denken, das sich auf Muster, Struktur, Singularität und Verstehen richtet und damit auch qualitative Zugänge öffnet, lassen sich einseitig nomothetische Wege überwinden, die auf psychometrische Analysen und Elementarisierungen zielen.

Der Weg führt zunächst zu Gordon W. Allport, der Sprangers Arbeiten kennt, ihm in den Jahren 1922 bis 1924 in Berlin auch persönlich begegnete und von seinen Forschungsergebnissen offensichtlich profitierte. „Ganzheit und Gestalt, Struktur und Lebensformen und die unteilbare Person waren neue Musik für meine Ohren“, schreibt Allport autobiographisch über die Begegnung mit Spranger (vgl. Allport 1970). Dass er die Publikationen Sprangers solide studierte, lässt sich aus zahlreichen Passagen seiner eigenen Veröffentlichungen belegen. Er kritisiert aber auch Spranger in einer sozialetischen Passage bezüglich seiner Vernachlässigung der bloß sinnesfrohen Werte, darüber hinaus zeigten die Ausgrenzung „wert-freier/wert-loser“, rein praktisch oder überwiegend hedonistisch orientierter Typen die Schwächen der Spranger'schen Typologie (vgl. a.a.O. 1970, S. 446).

Allport beschwört die relative Stabilität der Persönlichkeit und geht mit Hans J. Eysenck und Raymond B. Cattell, zwei jüngeren Anhängern der „Trait“-Theorie, davon aus, dass Wesenszüge dasjenige sind, was Vorhersagen darüber ermöglicht, wie sich eine Person oder Persönlichkeit in einer spezifischen Situation verhalten wird.

Wesenszüge werden als Grundbausteine eines hierarchischen Aufbaus der Persönlichkeit gesehen auf der Basis von relativ breiten und relativ stabilen Dispositionen. So lassen sich nach Allports Denken auch kardinale, zentrale und sekundäre Wesenszüge unterscheiden. Seine situationsübergreifende Theorie, d.h. seine Auffassung, dass es um allgemeine, situationsunabhängige Verhaltensmuster ginge, führte später zur besonderen Kritik an seiner Arbeit (vgl. Pervin 1993, S. 301; Dubs 1994, S. 123).

In vorliegenden Fall geht es beileibe nicht darum, anhand des klassischen Modells der Persönlichkeitswesenszüge den „guten Lehrer“ zu entwerfen im Sinne eines verbindlichen Selektionsleitbildes. Lediglich ein systematischer, transparenter Weg zu analytischem Erfassen, Denken und Verstehen von Person-Aspekten, als Quasi-Erkenntnismethodologie ist gefragt und erforderlich.

Bemüht man sich – erschreckt von der Plausibilität vorgetragener Einwände – nicht weiter in diese Richtung, so verbleiben nur die gleichfalls bedenklichen Alternativen, den status quo zu akzeptieren. Eine triviale Auffassung über Qualifikationen von

Lehrpersonen, die in Prüfungen auf Standardfragen standardisierte Antworten geben, ein weitgehend von sinnvollem Lehrerhandeln isoliertes Wissen parat halten und in Prüfungssituationen Nervenstärke beweisen. Diese Wissensbasis wird obendrein in der Regel von jenen fundiert, die als Mitprüfer in Evaluationsverfahren beteiligt sind und laut Michael Scriven (1972, S. 66) als Ausbilder und Curriculumentwickler über das „Medium“ Prüfling die Qualität ihres eigenen Curriculums überprüfen.

Im gebührenden Respekt vor allen Errungenschaften im wissenschaftlichen Fachgebiet der Psychologie sollten Pädagogen die speziellen alltagspsychologischen Erkenntnisse Klaus Schneewinds (vgl. 1992a, Kap. 1.0.) nutzen. Denn dieses persönlichkeitspsychologische Primärwissen kommt für psychologische Laien ohnehin und immer im Umgang mit anderen Menschen zur Anwendung (für Evaluatoren immer in der Begegnung mit Examinanden in einer spezifischen Prüfungssituation), und zwar als implizite, unterschwellige, unbewusste Persönlichkeitstheorie. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass die Qualität der Strukturiertheit und Differenzierung jener alltagspsychologischen impliziten Theoriemodelle großen Einfluss nimmt auf die Qualität der Wahrnehmung, letztendlich auf die Qualität von Beurteilungsentscheidungen im Kontext des eigenen interpretativen Schlussfolgerns und Urteilens.

Bevor eine nach Inhaltsklassen differenzierte Systematik der alltagspsychologischen Personbeschreibung (in Anlehnung an D.B. Bromleys „Personality description in ordinary language“ (1977) und Schneewind (a.a.O., S. 21 ff.) referiert wird, sei mit Erleichterung darauf hingewiesen, dass der jeweilige Handlungskontext – in speziellen Fall die personale Evaluation mit Blick auf Lehrpersonen – ein wesentliches und übergeordnetes Systematisierungsprinzip des impliziten Wissens hervorbringt und begründet, d.h. „welche Ausschnitte aus dem Repertoire des psychologischen Alltagswissens aktualisiert werden, hängt entscheidend von dem Zweck ab, den derjenige verfolgt, der über dieses Wissen verfügt“ (a.a.O., S. 22).

Wenn es aber Aufgabe der Fachpädagogen ist, dafür Sorge zu tragen, dass Evaluatoren das Sein und Handeln ihrer Examinanden möglichst differenziert erfassen um es anschließend angemessen zu interpretieren und zu bewerten, dann müssen wir deren Augen und Ohren öffnen, ihre Wahrnehmung schulen, fördern, zu entwickeln trachten, ergo versuchen, ihre impliziten Theoriemodelle und Kategoriensysteme schrittweise explizit zu machen. Dabei werden Einblicke in die Ergebnisse und Theoriemodelle der psychologischen Personwissenschaft hilfreich sein.

Ein solcher Zugang könnte in Anlehnung an Allport z.B. sein, alle Adjektive eines Sprachsystems zu sammeln, die Personmerkmale und individuelles Verhalten beschreiben. Diese riesige lexikalische Sammlung (anglo-amerikanisch 17.953 Wörter, deutschsprachig wahrscheinlich mehr) könnte der Ordnung und Übersichtlichkeit halber „sortiert“ werden z.B. nach

- a. relativ konsistenten und stabilen Verhaltens- und Handlungsdispositionen
- b. momentanen Zustände
- c. wertenden Stellungnahmen
- d. Varia.

Empirische Psychologen tun sich allesamt sehr schwer zuzugeben, dass auch in streng wissenschaftlichen Satzsystemen mit den verbindlichen formalen Ansprüchen der logischen Konsistenz, der Widerspruchsfreiheit, der Präzision und Eindeutigkeit, der empirischen Überprüfbarkeit, zumindest aber der intersubjektiven Qualitäten in hohem Maß subjektive Annahmen wirksam werden. Eine „latente Anthropologie“ nennt es Schneewind, von einer „unvermeidbaren Selbstreflexion“ spricht Pervin. Allport hingegen, später auch Pekrun (1996), sind für interdisziplinäre Öffnung zur Anthropologie, zur Ethik oder Philosophie sehr viel aufgeschlossener.

Andererseits anerkennt Schneewind im Dilemma der „anthropologischen Inzifiziertheit“ seiner deskriptiven wissenschaftlichen Aussagensysteme die historische Chance für „interventionsorientiertes Handeln“, ergo, für eine nach Aspekten willkommener Brauchbarkeit und lebensweltlicher Nützlichkeit zu erkennende Praxisrelevanz.

Diese richtungsweisende Erkenntnis verleiht einer pädagogischen Reflexion nachhaltig Schubkraft, weil sie genau diesen Anspruch, sprich die Versöhnung deskriptiver wie präskriptiver Satzsysteme zu leisten imstande ist.

## **5. Persönlichkeitswesenszüge: Zeit- und situationsübergreifende Qualitäten der Lehrperson. Stabilität, unterrichtliche Relevanz und Angemessenheit des Handelns**

Drei-, Fünf-, 13- und 16-Faktoren-Modellen begegnet man in der komplizierten Welt faktorenanalytischer Gesamtsysteme der Persönlichkeit, die deshalb zu interessieren haben, weil sie wissenschaftstheoretisch an das auf Persönlichkeitswesenszüge fokussierende analytische Denken Gordon W. Allports anschließen. Die Forscher Guilford, Cattell und Eysenck gehen mit Allport von einem hierarchischen Modell der Persönlichkeit aus, das in zahlreichen Varianten die Differenzielle Psychologie durchzieht.

Eysenck reduziert auf drei Faktoren: Extraversion, Neurotizismus und Psychotizismus. Guilford entscheidet zunächst insgesamt 13 Faktoren aus drei Inventarien, später auf zehn reduziert, teilweise umbenannt und allesamt psychometrisch erprobt. Cattell knüpft an die bereits referierte Methode Allports an, nämlich persönlichkeitsrelevante Begriffe einer Sprache systematisch, vor allem auch hierarchisch, d.h. nach dem Ranking ihrer Bedeutung zu ordnen: Faktoren erster Ordnung oder Primärfaktoren etc.

Die im Anschluss an Cattell in der differentialpsychologischen Forschung entwickelten und allgegenwärtigen „BIG FIVE“, die bis dato alle Angriffe auf faktoranalytische Forschungszweige überlebt haben, lauten:

|  |  |
|--|--|
| – Faktor I: <b>"Extraversion/Surgency"</b> | ( <i>Extraversion/Überschwänglichkeit</i> ): |
| gesprächig                                 | – schweigsam,                                |
| freimütig                                  | – verschlossen,                              |
| unternehmungslustig                        | – zurückhaltend,                             |
| gesellig                                   | – zurückgezogen                              |
| – Faktor II: <b>"Agreeableness"</b>        | ( <i>Freundlichkeit</i> ):                   |
| gutmütig                                   | – grantig,                                   |
| wohlwollend                                | – missgünstig,                               |
| freundlich                                 | – starrköpfig,                               |
| kooperativ                                 | – feindselig                                 |
| – Faktor III: <b>"Conscientiousness"</b>   | ( <i>Gewissenhaftigkeit</i> ):               |
| sorgfältig                                 | – nachlässig,                                |
| zuverlässig                                | – unzuverlässig,                             |
| genau                                      | – ungenau,                                   |
| beharrlich                                 | – sprunghaft                                 |
| – Faktor IV: <b>"Emotional Stability"</b>  | ( <i>Emotionale Stabilität</i> ):            |
| ausgeglichen                               | – nervös,                                    |
| entspannt                                  | – ängstlich,                                 |
| gelassen                                   | – erregbar,                                  |
| körperlich stabil                          | – wehleidig                                  |
| – Faktor V: <b>"Culture"</b>               | ( <i>Kultiviertheit, Bildung</i> ):          |
| kunstverständlich                          | – kunstunverständlich,                       |
| intellektuell                              | – ungebildet,                                |
| kultiviert                                 | – ungeschliffen,                             |
| phantasievoll                              | – phantasielos.                              |

Nahezu unerschöpflich umfangreich sind die verfügbaren Listen und Aufzählungen von allgemeinen Persönlichkeitswesenszügen, die gleich noch einmal auf beobachtbares Lehrerhandeln bezogen werden. Zuvor sollte zweierlei noch angesprochen werden:

a) Wie stabil sind Persönlichkeitswesenszüge?

Es interessiert also deren zeitübergreifende und situationsübergreifende Qualität, die Einzigartigkeit und Freiheit der Person versus deren Determiniertheit.

b) Welche Persönlichkeitsmerkmale sind in welcher Situation für gelingenden Unterricht relevant?

Hans Thomae hat sich mit dem Problem der Konstanz und Variabilität der Eigenschaften (Wesenszüge) eingehend befasst. Er referiert zunächst sogenannte „Grundeigenschaften“ für die ausgewiesene Forscher einen hohen Stabilitätsgrad

voraussetzen, z.B.: Aktivität, Grundstimmung, Affektansprechbarkeit, Eigenbeziehung, Umweltverarbeitung und Selbstgefühl (vgl. Thomae 1960, S. 286).

Bei Lawrence A. Pervin finden sich mit hohem Vererbungsanteil zwischen 33 % (letztgenannt) und 61 % (erstgenannt) folgende Wesenszüge: Extraversion, Konformität, Sorge und Stress, Kreativität, Entfremdung, Optimismus, Vorsicht, Aggression, Ambition, Kontrolle und Intimität (vgl. Pervin 1993, S. 334).

Eine bestimmte Anzahl jener sog. Grundfaktoren hat Thomae bezüglich der Konstanzqualität näher erforscht. Er hat sich nach Quer- und Längsschnittstudien, auch nach biographisch-qualitativen Untersuchungen für folgende Auswahl entschieden, für den Nachweis relativer Konstanz und Stabilität, ergo mit hohem Vererbungsanteil:

### **Angepasstheit**

|   |   |
|---|---|
| <b>Antrieb</b>                          | (Aktivität, vitale Energie etc.)  |
| <b>Intellektuelle Primärfähigkeiten</b> | (Begabung und sprachliche Gewandtheit, Wortflüssigkeit, Leichtigkeit im Umgang mit Zahlen, Raumvorstellung, Gedächtnis) |
| <b>Gefühlsansprechbarkeit</b>           | (Affektivität)  |
| <b>Gemüt</b>                            | (Empathiefähigkeit)   |
| <b>Halt</b>                             | (Festigkeit, Rigidität, Änderungsresistenz)   |
| <b>Integration</b>                      | (Ganzheitlichkeit)  |
| <b>Selbstsicherheit</b>                 |   |
| <b>Steuerung</b>                        | (Ich-Stärke)  |
| <b>Stimmung</b>                         | (vgl. THOMAE, a.a.O. S. 290 ff).  |

Es ist konsequent auszugehen von

- a) der Einzigartigkeit der Lehrperson und
- b) der Einzigartigkeit der Beurteilungssituation.

Aus diesem Grund ist es angebracht, Unterricht und Lehrperson in einer Gesamtschau wahrzunehmen, die etwa dem Kontingenz-Ansatz von Rolf Dubs entspricht, mit der gezielten Fragestellung: „Welche Persönlichkeitsmerkmale sind in welcher Situation entscheidend für gelingenden Unterricht und nachhaltige Erziehung?“ (vgl. Dubs 1994, S. 123)

Ein einseitig faktorenanalytischer Zugang zu personalen Eigenschaften wird genauso wenig ausreichend sein wie eine ausschließliche Situationsanalyse, denn erfolgreiches Lehrerhandeln zeichnet sich vielmehr aus durch ein variantenreiches Repertoire an Handlungsmodellen für das jeweils situationsangemessene Agieren.

Situationsdiagnostische, sprich analytische Fähigkeiten (s.o. „Erkennen“ und „Beurteilen“ als Qualitäten des Intellekts) sind demnach und nach Thomaes Theorie zur zeitübergreifenden Stabilität dieser eigenschaftsfaktoriellen Dimension des Lehrerseins, als personale Qualität im Lehrberuf zu erfassen. Eine individuelle personale Fähigkeits-, Temperaments- und Motivationsstruktur ist die Lehrperson aufgefordert

in Einklang zu bringen mit der Anforderung/ Herausforderung der spezifischen unterrichtlichen Situation, nicht im Sinne reaktiven Verhaltens, sondern im Sinne angemessenen Lehrerhandelns.

## **6. Ein subjektives Lehrerleitbild: eigenschaftsfaktorielle personale Qualitäten**

Die Reihenfolge und Auswahl nachfolgender Aufzählung eigenschaftsfaktorieller Aspekte für erfolgsversprechendes Lehrersein (competence) ist nach ausführlichen Recherchen von persönlichkeits-theoretischen und faktorenanalytischen Modelltheorien und nach Einblicken in klassische wie aktuelle Lehrertypologien entstanden und als hochsubjektive Anregung des Verfassers zu verstehen. Sie enthält normative Wertungen z.B. der Auswahl, der Rangfolge und der selektiven Terminologie, die jeglicher Art von Verbindlichkeit für andere Evaluatoren entbehren. Allenfalls als methodische Anregungen taugen derartige Vorlagen.

Es ist die Pflicht jedes einzelnen Evaluators, spezifische Eigenschaftserwartungen in Bezug auf den zu beurteilenden Pädagogennachwuchs selbst zu erstellen, selbst zu gewichten und selbst zu verantworten. So gesehen ist die nachfolgende Auflistung nach Reihenfolge und Selektion nicht mehr als eine eigenschaftsfaktorielle Grundlage des spezifischen, einmaligen und unverwechselbar subjektiven Lehrerleitbildes des Verfassers, und zwar weitgehend ohne die performanzorientierten Dimensionen des Wollens im Sinne vorhandener Drangenergien und Bereitschaften: Die nach Auffassung des Verfassers gute, sprich erfolgreich unterrichtende und nachhaltig erziehende Lehrperson sollte verfügen über:

- Fachliches Wissen, Können u. Verständnis / Stoffbeherrschung
- Geistige Beweglichkeit / Reflexionsfähigkeit / logisches Denkvermögen
- Rhetorik: Kommunikationsfähigkeit
- Ich-Stärke / Echtheit / Berechenbarkeit / Gelassenheit / Humor
- Beziehungsfähigkeit / Empathiefähigkeit
- Emotionale Stabilität und Ausgeglichenheit
- Diagnostische Kompetenzen / Selbstbeobachtungs- und Kontrollfähigkeit
- Intellektuelle Neugier / Phantasie / Ideenflüssigkeit
- Selbstdisziplin / Zeit- und Materialökonomie / Selbstorganisationskompetenz
- Leitungs- u. Führungskompetenz
- Geduld / Toleranz
- Sprache / Stimme / verbale, vokale und nonverbale Ausdrucksfähigkeiten
- Organisationstalent / analytisches Vermögen / diagnostische Kompetenz
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel /
- Medienkompetenz
- Physische und psychische Belastbarkeit / Spannkraft / Begeisterungsfähigkeit / Durchhaltevermögen / Konfliktfähigkeit
- etc.

Alle sogenannten Performanz-Qualitäten, die sich nur aus dem konkreten Handeln erschließen lassen und den Kriterien der situativen Angemessenheit unterliegen, sind hierbei nicht erfasst, weil sie weder zeit- noch situations-überdauernd auszumachen sind und ihr Erfassen weitgehend nur im Spiegel subjektiver Werturteile als sogenannte Geschmacks- oder Gewissensurteile möglich werden. Höchstenfalls intersubjektiv erfahrbar und damit einer nicht ausschließend subjektiven Beurteilung zugänglich sind z.B. Aspekte und Lehrerqualitäten oder -defizite wie Anstrengungsbereitschaft, Interesse oder Mut, Neugier oder Erfolgszuversicht, Begeisterungsfähigkeit oder Kontaktinteresse.

## **7. Konsequenzen für Lehrerbildung und Lehrerbeurteilung**

so lässt sich aus dieser unterscheidenden Erkenntnis für die Lehrerbildung und personale Evaluation folgendes ableiten; gleichzeitig schließt sich der Kreis zur Lehrerkognitions- und Wissensanwendungsforschung, von denen die vorliegenden Überlegungen ihren Ausgang nahmen:

Aktuell besteht erhöhter Forschungs- und Abstimmungsbedarf für eine eigene moderne personale Evaluationstheorie, die einerseits unsere Ausbildungs-, Lehrbildungs- und Beurteilungspraxis für alle Schularten fundiert oder überdacht, und die andererseits die Erkenntnisse der empirisch-deskriptiven personalen Evaluationsforschung in der wissenschaftlichen Regie der Differentiellen- und Persönlichkeitspsychologie mit denen der Allgemeinen Pädagogik in anthropologischer Betrachtungsweise zu bündeln geeignet ist.

Die jetzt angelegten und teilweise bereits realisierten Blicke über den internen und schulartenspezifischen Tellerrand initiieren eine längst überfällige Rahmen-verständigung im Sinne gemeinsamer schulischer und personeller Verantwortung. Dabei wird weder gelingender Unterricht noch nachhaltige Erziehung möglich sein ohne solides Berufswissen, doch Berufswissen allein gibt nicht hinreichend Auskunft über die weitaus komplexere Berufstüchtigkeit, für die auch jene Performanzqualitäten des Könnens und Wollens konstitutiv sind. Als Ersatzqualität für angemessenes und vernünftiges Lehrerhandeln taugt isoliertes Regelwissen nicht, denn:

„Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Tact, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, – und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte“ (Herbart 1802/1964, S. 286).



Somit vollzieht sich ein willkommener Paradigmenwechsel von der vormals eher rationalistischen Sichtweise zu einem komplexeren Erfassen von Lehrerqualitäten, die sich im unterrichtlichen Handeln und im daran anschließenden Reflektieren offenbaren. In der Lehrerbildung und Lehrerbeurteilung übersieht man noch immer die verfügbare Erkenntnis und das obenstehende Postulat J.F. Herbarts, welches – aktueller denn je – das Berufskönnen und Wollen ins Zentrum unseres Beobachtens und Beurteilens rückt, wenn man validere und verlässlichere Erkenntnisse zur komplexen Berufstüchtigkeit des Lehrer-nachwuchses sucht, die wiederum auf ein solides Berufswissen, sprich wissenschaftliches Regelwissen höchstensfalls aufbaut.

Wenn Fritz-Ulrich Kolbe ein spezifisches „Programm subjektorientierter Lehrerbildung“ vertritt, dann tut er dies auf der Basis der Erkenntnisse unserer vorwiegend empirischen Lehrerkognitionsforschung, wonach Erfahrungswissen als Können – eingangs war die Rede von „implizitem Handlungswissen“ – inhaltlich gar nicht objektivierbar zu erfassen und in diesem Sinne auch nicht kodifizierbar sei. Dementsprechend könne es von anderen Praktikern als vernünftiges und angemessenes Lehrerhandeln auch nicht kopiert oder übernommen werden (vgl. Kolbe 1997, S. 129).

Lehrerbildung müsste deshalb in erster Linie Arrangements organisieren, in denen Unerfahrene ihren eigenen Handlungserfahrungen reflektierend und bewertend Bedeutung abgewinnen, damit sich Erfahrungswissen sukzessive in Können umformen kann.

Handlungstheoretisch betrachtet habe wissenschaftliches Regelwissen für den professionellen Praktiker lediglich den Status eines Inbegriffs von Vorkenntnissen. Zwar sei jeder Professionelle auf den Besitz derartiger Vorkenntnisse angewiesen (vgl. Herbart), solche Kenntnisse allein garantieren aber noch keine Aussicht auf gelingende Handlungspraxis, auf erfolgreichen Unterricht und nachhaltige Erziehung (vgl. Dewe et al. 1992, S. 84).

Pädagogisches Professionswissen wäre dementsprechend zwischen dem wissenschaftlichen und dem alltäglich-praktischen Wissen zu verorten. Aus der Addition, Adaption und Transformation von implizitem und explizitem Handlungs- und Erfahrungswissen ergäbe sich dann eine personale Qualität, die wir als ein „Können“ bezeichnen dürfen, welches in der Lage wäre, die eingangs als bedeutsam erachtete Unterscheidung zwischen Lehrerkompetenzen einerseits und den sogenannten Performanzqualitäten andererseits wieder anzunähern. Führen wir jetzt noch die beiden Postulate der Vernünftigkeit und der Angemessenheit eines erfolgreichen Lehrerhandelns ein, so gelangen wir über die Ebene der Urteilskraft, Werturteilsfähigkeit und Werturteilsbereitschaft der Lehrperson ins Fachgebiet der pädagogischen Ethik.

| <b>LEHRERPROFESSIONALITÄT</b>  |                           |
|--|---------------------------|
| <b>Angemessenes und vernünftiges Lehrerhandeln<br/>(Aktion + Rhetorik)</b> |                           |
| <b>(competence)</b>  | <b>(performance)</b>      |
| <b>Wissen → Denken → Verstehen → Können → Wollen → Handeln</b>             |                           |
| <b>Theorie</b>   | <b>Praxis</b>             |
| <b>Berufseignung</b>   | <b>Berufstüchtigkeit</b>  |
| <b>Prädisposition</b>  | <b>Wirklichkeit</b>       |
| <b>Kognition</b>   | <b>Handelnde Vernunft</b> |
| <b>Wahrheit → Urteilkraft → Angemessenheit / Vernünftigkeit</b>            |                           |
| <b>Wissen → Werten → Handeln</b>   |                           |

Und für den Aspekt, die Verpflichtung und die Verantwortung bezüglich einer künftig validen Lehrerbeurteilung ermahnt uns Rainer Bromme: „Die kartographische Erfassung der Landschaft des Lehrerwissens hat sich bislang auf einige Ausschnitte beschränkt und Gegenden vernachlässigt, die für die Bewohner des Landes ebenfalls sehr bedeutsam sind“ (1992, S. 132).

## Literatur

- Allport, Gordon W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim 1970
- Arnold, Wilhelm: Person, Charakter, Persönlichkeit. München 1975
- Bartussek, Dieter: Faktorenanalytische Gesamtsysteme der Persönlichkeit. In: Enzyklopädie der Psychologie, C VIII, Bd. 3. Göttingen 1996, S. 51 ff.
- Becker, Peter: Persönlichkeit von Lehrern und Schülern. In: Roth, Leo (Hrsg.): Handbuch Pädagogik. München 1994, S. 143 ff.
- Beichel, Johann: Telos und Inhalt Mündlicher Lehramtsprüfungen unter besonderer Berücksichtigung sprachgebundener Kompetenzen. In: Ders. et al.: Lehramtsprüfungen 2000. Karlsruhe 1996, S. 158 ff.
- Beichel, Johann: Lehrperson – Lehrerhandeln – Evaluation, Personale Qualitäten im Lehramt. Habilitationsschrift, Universität Karlsruhe 1999 (unveröff.)
- Beichel, Johann: Die Berufstüchtigkeit der Lehrperson zeigt sich im unterrichtlichen Handeln – und nur dort! In: Die Realschule in B-W, Heft 1, 2000, S. 10 ff.

- Beichel, Johann: Lehramtsprüfungen – zur Praxis und Theorie der personalen Evaluation im Lehramt. Hohengehren 2006
- Beichel, Johann: Ästhetische Mobilmachung – zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanztheaterimprovisation in der Schule. Ein bildungstheoretischer Auftakt zu einer Kunstsparten übergreifenden Didaktik des Ästhetischen. Hohengehren 2007
- Beichel, Johann: Ästhetische Bildung als Fundament der Lehrerbildung – Plädoyer für eine Ästhetische Wende. In: Beichel, Johann J./ Fees, Konrad: Bildung oder Outcome? Herbolzheim 2007, S. 165–202
- Beichel, Johann: Ästhetische Bildung als Potentialentfaltung und Kulturerschließung im aufbauenden Unterricht und in nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Eine Studie zur Bildungstheorie. Hohengehren 2010
- Beichel, Johann: Perspektiven zur Personalevaluation im Lehramt. Die Suche nach zeitgemäßen Auswahlmethoden. In: Schwenk et al.: Prüfungspraxis. Hohengehren 2012
- Beichel, Johann: Idee Gemeinschaftsschule, mit Beiträgen von Johannes und Grete Baumann, Norbert Brugger, Frank Dorn, Hans Happes, Norbert Jüdt, Margret Ruep, Werner Schnatterbeck. Hohengehren 2012
- Beichel, Johann: Geprüfte Lehrerqualitäten – Von der fachlichen Exzellenz über Eignungsfragen zur Einstellungspraxis und Vergütung. Hohengehren 2013
- Brezinka, Wolfgang: Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles. München 1987
- Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des Professionellen Wissens. Bern, Göttingen 1992
- Bromme, Rainer: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Enzyklopädie der Psychologie D, Bd. I, 3. Göttingen 1997, S. 177 ff.
- Bromley, Dennis B.: Personality description in ordinary language. Hoboken, New Jersey 1977
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radke, Frank-Olaf: Erziehung als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992
- Dubs, Rolf: Die Führung einer Schule: Leadership und Management. Stuttgart 1994
- Härle, Helmut: Psychologische und soziologische Modelle der Lehrerpersönlichkeit und ihre pädagogische Valenz. München 1980
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. München 1994
- Herbart, Johann Friedrich: Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. 1. Aalen 1964, S. 279–290
- Kolbe, Fritz-Ulrich: Lehrerbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? In: Bayer, Manfred; Carle Ursula; Wildt, Johannes: Brennpunkt: Lehrerbildung. Opladen 1997, S. 121–137
- Krampen, Günter: Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern. Göttingen 1986
- Loch, Werner: Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jürg: Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, S. 130–153
- Maier, Friedrich: Die Versöhnung der „Zwei Kulturen.“ Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften gemeinsam in der Verantwortung. In: BAK-Seminar, Heft 2, 1996, S. 1 ff.
- Oelkers, Jürgen: Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: PÄDAGOGIK, Heft 11, 1996, S. 36 ff.
- Pekrun, Reinhard: Geschichte von Differenzieller Psychologie und Persönlichkeitspsychologie. In: Enzyklopädie der Psychologie C, VIII, Bd. 1. Göttingen 1996, S. 83 ff.
- Pervin, Lawrence A.: Persönlichkeitstheorien. München 1993

- Pleines, Jürgen-Eckardt: Pädagogik und Anthropologie. Ratingen 1973
- Pleines, Jürgen-Eckardt: Über die anthropologische Betrachtungsweise in der modernen Pädagogik (1976). In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jürg: Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994, 207–236
- Rekus, Jürgen: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim 1993
- Revers, Wilhelm J.: Philosophisch orientierte Theorien der Person und Persönlichkeit. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 2. Göttingen 1960, S. 391 ff.
- Sader, Manfred; Weber, Hannelore: Psychologie der Persönlichkeit. Weinheim 1996
- Schneewind, Klaus A.: Persönlichkeitstheorien I + II. Darmstadt 1992
- Schuler, Heinz: Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungs-Diagnostik. Göttingen 1996
- Scriven, Michael: Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Evaluation. München 1972, S. 60 ff.
- Terhart, Ewald: Lehrerprofessionalität. In: Rolff, Hans-Günter: Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 225 ff.
- Thomae, Hans: Das Problem der Konstanz und Variabilität der Eigenschaften. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 4. Göttingen 1960, S. 281 ff.
- Wächter, Jörg-Dieter: Bildung und Wissenschaft – Wissenschaftsorientierung als pädagogische Aufgabe. In: Rekus, Jürgen: Grundfragen des Unterrichts. Weinheim 1998, S. 26 ff.